

## **L'INTERCOMPRÉHENSION**

***Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives  
en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue***

**Etude de référence**

**Peter DOYÉ**

*Technische Universität Braunschweig*

Division des Politiques linguistiques  
DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire  
et de l'enseignement supérieur  
Conseil de l'Europe, Strasbourg

Edition anglaise :  
*Intercomprehension*

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou [decs-lang@coe.int](mailto:decs-lang@coe.int)).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

## TABLE DES MATIERES

Préface .....	5
1. Définir l'intercompréhension .....	7
2. Les avantages de l'intercompréhension .....	9
3. L'intercompréhension, une utopie ? .....	11
4. Une méthodologie pour l'enseignement de l'intercompréhension .....	14
5. Conclusion .....	18
6. Questions ouvertes .....	19
Epilogue .....	21
References .....	22



## Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des Politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser l'apprentissage et l'enseignement des langues en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document existe en deux versions, destinées à des publics différents. La *Version intégrale* aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des Politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux-seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournée vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont

pour fonction d'expliciter ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Ce texte de P. Doyé examine une approche spécifique de mise en œuvre qui élargit la conception traditionnelle des contenus et de méthodes de l'enseignement des langues. L'intercompréhension offre une alternative au modèle souvent critiqué de la *lingua franca* et ouvre une nouvelle voie dans l'étude des langues et de la communication. On parle d'intercompréhension, par exemple, lorsque deux personnes communiquent, à l'oral ou par écrit, en s'exprimant dans des langues différentes, chacune comprenant la langue utilisée par l'autre. La maîtrise passive d'une langue étrangère peut par ailleurs évoluer vers une capacité d'utilisation active, ajoutant ainsi une nouvelle dimension aux compétences linguistiques du locuteur. Pour comprendre une langue « inconnue » on interprète les énoncés en langue étrangère à l'aide de ses compétences et connaissances linguistiques et extralinguistiques, et en tirant parti des éléments communs aux langues et aux autres formes de communication. Pour y parvenir, il faut prendre conscience d'un savoir resté jusque-là inexploité – son expérience de la communication et des échanges – afin d'établir des suppositions éclairées quant à la signification des messages. L'idée de départ est d'appliquer ce principe aux langues européennes mais, comme le suggère Doyé, l'intercompréhension peut également donner accès à d'autres familles de langues, et l'un des objectifs de l'enseignement des langues pourrait être de développer les capacités d'intercompréhension en général. Champ d'étude et d'expérimentation, l'intercompréhension offre aujourd'hui, nonobstant certaines questions qui restent à explorer, une approche complémentaire aux méthodes existantes de promotion du plurilinguisme.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues « parfaites » à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

## 1. Définir l'intercompréhension

Le concept de l'intercompréhension est l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue.

C'est une approche tout à fait nouvelle qui a émergé du débat didactique au début des années 1990. Dans la première phase de son développement, toute une série de définitions ont été lancées sans que l'on parvienne à s'accorder sur une formule optimale permettant d'en saisir les éléments essentiels. Entre-temps, un dénominateur commun a été trouvé, et la plupart des spécialistes acceptent la définition suivante :

L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre.

Cette définition présente l'avantage de clarifier deux points : l'intercompréhension inclut la communication tant orale qu'écrite, et exclut l'utilisation active de la langue étrangère.

Le premier point mérite d'être souligné car la plupart des situations communicatives se caractérisent par la dominance, selon les circonstances, de l'oral ou de l'écrit.

Le deuxième point est l'un des principaux avantages de l'intercompréhension : elle n'exige pas des locuteurs qu'ils soient capables de s'exprimer dans une langue étrangère.

Pour un examen plus approfondi de l'intercompréhension, il est utile de faire la distinction entre compétence et performance, deux catégories qui peuvent être employées pour l'étude de tout phénomène linguistique. Sous l'aspect de la performance, l'intercompréhension se décrit comme l'activité de personnes de langues maternelles différentes qui communiquent en s'exprimant dans leur propre langue et en comprenant la langue de l'autre. Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises.

Les promoteurs de l'intercompréhension la considèrent comme une alternative ou un complément au principe de la *lingua franca*.

Bien évidemment, l'emploi universel d'une *lingua franca* possède un net avantage sur toute autre forme de communication entre personnes de langues maternelles différentes : dès lors que tous les participants à une rencontre multilingue ou interculturelle utilisent et comprennent une langue donnée, cela facilite énormément la communication.

Mais l'adhésion générale au principe de la *lingua franca*, si forte jusqu'au tournant du siècle, a récemment fait place à des vues plus différenciées et critiques. Les milieux didactiques commencent à voir, au-delà des avantages évidents, un certain nombre de graves inconvénients liés au déploiement d'une langue mondiale. Les plus importants sont les suivants :

- le danger d'un impérialisme linguistique ;

- l'inconvénient de l'utilisation d'une *lingua franca* détachée de ses racines culturelles ;
- l'utilisation insuffisante et la dépréciation potentielle des autres langues.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur ces problèmes. Reprendre leurs analyses en détail dépasserait le cadre du présent exposé, mais peut-être suffit-il, pour illustrer les principales difficultés, de citer brièvement chacun d'eux.

Pour Phillipson, en attribuant à une langue largement utilisée le statut de *lingua franca*, on risque de lui conférer une position dominante injustifiée par rapport aux autres langues ; il est à craindre qu'une telle prédominance conduise à ce qu'il appelle 'l'impérialisme linguistique'. Phillipson s'inquiète particulièrement de 'l'impérialisme linguistique de l'anglais', qu'il décrit comme une dominance s'exerçant par l'établissement et le renouvellement continu d'inégalités structurelles entre l'anglais et les autres langues (1992, 80). On peut ajouter, dans un souci de neutralité, que le risque d'impérialisme linguistique ne se limite pas à l'anglais. Il est inhérent à l'utilisation comme *lingua franca* de toute langue largement parlée, qu'il s'agisse du russe, de l'espagnol, du français ou de l'allemand (voir également Skutnabb-Kangas, 2004).

Selon Bassnett, si l'anglais venait à devenir la principale *lingua franca*, cette langue risquerait de se vider de sa substance culturelle.

A supposer qu'une partie croissante de la population mondiale apprenne l'anglais, les anglophones natifs seront alors dans la situation confortable de pouvoir communiquer dans leur propre langue. Mais cette évolution risque de les couper des autres cultures et traditions littéraires, comme elle risque de couper la *lingua franca* anglaise de ses racines culturelles. (Bassnett 1999, 185 ; voir aussi Batley et al., 1993, 21)

Le troisième inconvénient est étroitement lié au deuxième. Une langue utilisée sans lien ou référence à sa culture d'origine est toujours menacée de superficialité. Le fait même que des locuteurs non natifs emploient une langue en la détachant de son fondement culturel implique le risque que leur communication manque de profondeur, de clarté et de précision. Si de surcroît une telle pratique se généralise et un grand nombre de locuteurs s'expriment dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien, l'inconvénient deviendra un danger réel.

C'est pourquoi des experts comme Karl Rieder préconisent que l'on réévalue le statut de la langue maternelle et le rôle qu'elle doit jouer dans le processus de compréhension entre des locuteurs de langues différentes (Rieder 2002, 23). C'est aussi la raison pour laquelle l'UNESCO, parallèlement à son engagement fort en faveur de l'enseignement des langues étrangères, souligne l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle (UNESCO 2003).

Convaincus de la gravité de ces trois inconvénients, les promoteurs de l'intercompréhension proposent une approche de la politique linguistique éducative fondamentalement différente. Ils estiment que le nouveau concept, appliqué en complément ou en alternative aux méthodes conventionnelles,



permettrait d'éviter ces inconvénients tout en bénéficiant des qualités propres à l'intercompréhension.

## 2. Les avantages de l'intercompréhension

Quels sont les avantages de cette approche ?

Pour donner un aperçu des avantages de l'intercompréhension, il semble utile de les répartir en trois catégories : politiques, psychologiques et didactiques. Selon ses promoteurs, l'intercompréhension est un concept

- approprié sur le plan politique ;
- bien fondé sur le plan psychologique ;
- judicieux sur le plan didactique.

1. L'intercompréhension est parfaitement conforme aux impératifs politiques de l'Europe unie et aux conséquences qui, selon les deux institutions représentatives de l'Europe, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, découlent de ces impératifs dans le domaine de l'éducation : plurilinguisme, diversification et flexibilité.

Si l'Europe veut préserver sa richesse linguistique, il n'est pas acceptable qu'une langue domine les autres. « Le Conseil de l'Europe et ses Etats membres ont pris position en faveur du développement de la diversité linguistique qui sera donc l'objectif des politiques linguistiques éducatives ». <sup>1</sup> De l'avis des promoteurs de l'intercompréhension, il serait contraire à ce principe d'accorder à une langue le privilège du statut de *lingua franca*, dont l'apprentissage conditionne l'accès à une citoyenneté européenne pleine et entière en excluant ceux qui ne la maîtrisent pas. L'intercompréhension évite cette inégalité : toutes les langues sont égales en statut, du simple fait que chaque participant à la communication utilise la langue qu'il parle le mieux, c'est-à-dire, en règle générale, sa langue maternelle (voir également Piri 2002). Dans cette optique, l'intercompréhension répond parfaitement, et certainement mieux que l'utilisation universelle d'une *lingua franca*, aux objectifs généraux énoncés dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

2. L'intercompréhension s'appuie sur un fondement psychologique très solide : l'interaction entre les facultés linguistiques de l'homme et sa capacité d'exploiter les connaissances acquises antérieurement.

L'idée selon laquelle l'homme est doué de facultés linguistiques naturelles est aujourd'hui largement acceptée en psychologie ; elle remonte aux théories fondatrices de Ferdinand de Saussure relatives à l'acquisition du langage. Saussure a établi la distinction entre langue et parole, aujourd'hui communément admise, mais aussi le principe anthropologique général qui est à la base de ces deux phénomènes : la faculté de langage. La faculté de langage est la capacité de coder et de décoder des messages dans des systèmes de signes (Saussure 1916, 26). Elle permet à l'être humain d'exprimer des idées, des sentiments et des

---

<sup>1</sup> *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Version de synthèse, p.7.

intentions au moyen d'une langue, mais aussi de comprendre les messages, formulés dans cette langue, qui véhiculent des idées, des sentiments et des intentions. C'est à ce deuxième volet des facultés linguistiques humaines que l'intercompréhension fait appel : l'être humain est doué d'une capacité générale d'interprétation qui lui permet de comprendre des messages. En communication habituelle, un message est codé dans un système linguistique connu du destinataire. Lorsque le message est codé dans un système qui ne lui est pas familier, le destinataire emploie un processus interprétatif fondamentalement identique à celui du cas précédent (Pencheva et Shopov 2003, 36). La différence est que, dans le deuxième cas, il doit exploiter d'autres ressources cognitives que dans le premier.

Le principe du recours au bagage cognitif et le principe de la faculté naturelle de langage sont complémentaires. Dans le modèle de l'intercompréhension, le récepteur qui tente d'interpréter un message oral ou écrit formulé dans une langue étrangère n'aborde pas cette tâche en novice linguistique. Il possède et peut exploiter des ressources cognitives considérables. Le concept des ressources cognitives se fonde sur le principe simple selon lequel l'homme ne cesse d'apprendre tout au long de sa vie, et dispose, pour résoudre les problèmes qu'il rencontre, d'une somme de connaissances dont le contenu varie au fil de son développement. Dans l'optique de l'intercompréhension, toute connaissance dans tout domaine mérite d'être utilisée dès lors qu'elle facilite l'interprétation de messages formulés dans une langue non apprise.

L'idée d'une éducation à l'intercompréhension présuppose que l'enseignement peut faciliter l'acquisition de compétences d'intercompréhension. Ce présupposé est plausible sur le plan théorique et a d'ores et déjà reçu des confirmations convaincantes dans la pratique. Les enseignants, agissant en tant que facilitateurs de l'apprentissage (Gagné, 1975), ont pour tâche de créer des conditions d'étude permettant d'atteindre l'objectif didactique visé. Aider les apprenants à acquérir des compétences d'intercompréhension signifie, pour l'enseignant, créer des conditions propres à faciliter le processus d'acquisition.

Pour y parvenir, l'enseignant peut s'appuyer sur un certain nombre de principes didactiques largement connus et appliqués, qui conviennent idéalement à l'apprentissage et à l'enseignement de l'intercompréhension.

- a) Le premier principe concerne la motivation. Un bon moyen de motiver des apprenants est de les sensibiliser aux compétences qu'ils possèdent déjà. Les enseignants en intercompréhension peuvent commencer par aider les apprenants à prendre conscience des ressources cognitives dont ils disposent et par les encourager à mobiliser ces ressources pour comprendre une langue étrangère.
- b) Le deuxième principe est étroitement lié au premier. Il stipule qu'au début de la formation, le niveau d'enseignement doit se rapprocher autant que possible du statu quo, c'est-à-dire du niveau de connaissances de l'apprenant, et que les moyens didactiques mis en œuvre doivent être adaptés à ce niveau (Ausubel 1968, 26). La sensibilisation initiale mentionnée ci-dessus offre une bonne base pour la recherche de tels moyens. La méthode présentée plus loin se fonde sur le principe de

trouver des « réponses » convenant aux dispositions cognitives des apprenants.

c) Le troisième principe concerne l'autonomie de l'apprenant. Les mesures prises par l'enseignant doivent toujours rester dans le registre de l'assistance ; elles ne doivent jamais basculer dans l'ingérence. Ce principe général est particulièrement indiqué pour la promotion de l'intercompréhension. L'acquisition de capacités d'intercompréhension se prête à une forme d'apprentissage autodidacte, l'apprenant accomplissant lui-même les premiers efforts et l'enseignant lui offrant son aide non sans avoir soigneusement étudié ses besoins au préalable (Holec et Huttunen 1997 : 27).

d) Dernier principe, mais non le moindre : l'acquisition et la promotion de l'intercompréhension ouvrent d'intéressantes possibilités d'éducation interculturelle. Dans la conception de l'éducation du Conseil de l'Europe, la compréhension mutuelle ne se réduit pas à une simple question linguistique : c'est un vaste objectif culturel. Cette ouverture s'impose également au regard du lien étroit entre la langue et la culture.

L'apprentissage et l'enseignement de l'intercompréhension conviennent particulièrement à la réalisation de cet objectif culturel. Un avantage essentiel de la communication par intercompréhension tient au fait que les interlocuteurs sont sur un pied d'égalité. En conséquence, ils doivent apprendre à se considérer et à se traiter mutuellement comme des partenaires, et ils doivent adopter les comportements et acquérir les compétences nécessaires à cette forme de communication, à savoir le respect, la tolérance et la coopération.

### **3. L'intercompréhension, une utopie ?**

Aussi convaincants que soient les arguments présentés ci-dessus, il ne fait guère de doute que le déploiement de l'intercompréhension à l'échelle européenne ne sera pas une entreprise facile.

L'intercompréhension est-elle seulement praticable ? Est-elle une utopie ?

Les sceptiques sont nombreux. La plupart d'entre eux considèrent que l'intercompréhension se fonde sur des principes théoriques valables, mais qu'elle est inapplicable en pratique. Ces doutes appellent une double réponse.

La première réponse est que l'intercompréhension est d'ores et déjà une réalité dans nombre de régions et de pays d'Europe. Elle est pratiquée de longue date dans diverses parties de notre continent, et s'est imposée plus récemment dans d'autres, où elle s'inscrit désormais dans la vie quotidienne des habitants.

Ce constat ne se limite pas aux régions frontalières. Les Italiens à Madrid, les Suédois à Oslo ou les Serbes à Ljubljana peuvent très bien s'exprimer dans leur langue maternelle et espérer être compris de nombreux habitants du pays hôte. Mais, comme le montrent ces exemples, il s'agit le plus souvent de la communication entre locuteurs de langues appartenant à la même famille.

Le fait que l'on puisse classer les langues en « familles » en fonction de leur origine signifie que les langues « descendant » de la même famille peuvent être « intercompréhensibles », c'est-à-dire que si les locuteurs des langues en question parlent leur propre langue, ils peuvent être compris par les autres (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, p. 37).

En Europe, la situation est propice en ce sens que beaucoup de personnes peuvent profiter du fait que la plupart des langues se répartissent en trois grandes familles :

les langues romanes : français, italien, portugais, roumain, espagnol, catalan, provençal ;

les langues germaniques : néerlandais, allemand, anglais, suédois, norvégien, danois, islandais ;

les langues slaves : polonais, tchèque, slovaque, russe, ukrainien, slovène, serbe/croate, bulgare.

Les linguistes s'intéressent depuis longtemps au processus mental d'identification et d'interprétation des analogies entre langues apparentées, et les didacticiens ont commencé ces dernières années à explorer des méthodes translinguistiques permettant de promouvoir l'intercompréhension (Meissner et Reinfried, 1998).

Un certain nombre de projets de recherche ont été lancés dans ce contexte, dont trois – un pour chaque famille de langue – sont décrits ci-après.

#### ***EuroComRom***

EuroComRom est l'abréviation de « Eurocompréhension en langues romanes ». C'est le plus ambitieux et le plus avancé des projets consacrés à l'intercompréhension, position qui s'explique par le fait que les langues romanes forment la plus vaste famille de langues européennes. Les Européens du Sud parlent en grande majorité des langues d'origine latine qui présentent une forte ressemblance.

EuroComRom s'appuie sur les analogies entre les langues romanes pour aider les apprenants qui ne connaissent qu'une seule d'entre elles à pouvoir comprendre les autres. La principale méthode employée est la déduction optimisée au moyen d'un transfert linguistique étendu (Klein et Stegmann 2000, 13).

#### ***IGLO***

IGLO est l'acronyme de « Intercomprehension in Germanic Languages Online ». Ce projet a pour objectif de promouvoir la compréhension translinguistique au sein des sept langues germaniques en se concentrant sur leurs ressemblances et leurs différences. Le résultat final sera un programme sur Internet décrivant les relations entre ces langues et visant à faciliter la compréhension de plusieurs d'entre elles à la fois. (Mondahl 2002, 221)

### ***Intercompréhension en langues slaves***

Ce projet se fonde sur l'hypothèse selon laquelle les apprenants qui connaissent une langue slave peuvent facilement élargir leur horizon linguistique au moyen d'un transfert méthodique de leurs connaissances à d'autres langues slaves (Zybatow 2002 ; 313).

Le mode opératoire du projet est analogue à celui d'EuroComRom ; il applique notamment la méthode des « sept tamis », qui permet au participant de « passer au crible » la langue qu'il souhaite comprendre afin de faire ressortir ce qu'il en sait déjà (McCann 2003 ; 9).

Il ne faudrait pas que ce qui précède soit perçu comme justifiant une quelconque discrimination. Le fait de se concentrer sur les processus d'intercompréhension au sein des trois grandes familles de langues ne signifie pas que les frontières entre ces familles sont insurmontables. De même, cela ne signifie pas que les langues appartenant à d'autres familles doivent être exclues, ou que les langues moins répandues (voir Piri 2002) ne peuvent bénéficier de programmes de promotion de l'intercompréhension. Cela signifie simplement que, dans de tels cas de figure, les apprenants n'auront pas l'avantage conféré par l'existence d'un lien de parenté entre leur langue maternelle et la langue visée ; ils devront exploiter d'autres ressources cognitives et auront davantage de difficulté à interpréter correctement les messages oraux ou écrits (voir ci-après). Les facteurs extralinguistiques joueront un rôle plus important, comme le démontrent les projets consacrés principalement à l'étude de l'intercompréhension par-delà les frontières des familles de langues. Deux projets de ce type seront cités ici :

- ***EU+I*** (European Awareness and Intercomprehension) et
- ***ILTE*** (Intercomprehension in Language Teacher Education)

Dans le projet *EU+I*, l'intercompréhension est perçue « non seulement comme le résultat d'un transfert linguistique entre langues de la même famille, mais aussi comme le résultat d'un transfert de stratégies dans le cadre du processus interprétatif général qui sous-tend toute activité de communication » (Capucho, 2002).

L'un des objectifs principaux du projet *ILTE* est de préparer les enseignants à aider les participants à transférer leurs connaissances et leurs compétences d'une langue à une autre. Tout en tenant dûment compte du facteur de proximité, ce projet veille également à inclure les langues non indo-européennes (Rieder 2002).

La deuxième réponse aux critiques de l'intercompréhension est que, comme beaucoup d'autres programmes éducatifs qui semblent difficiles et donc hasardeux à première vue, les programmes d'intercompréhension peuvent être très exigeants mais, grâce à leur solide assise théorique, ils ont de bonnes chances d'atteindre les objectifs visés, à condition d'être bien organisés et de disposer de méthodes spécifiques adaptées aux nouvelles tâches. Le but recherché étant différent, les nouvelles méthodes devront s'écarter considérablement de celles employées traditionnellement dans l'enseignement des langues.

#### **4. Une méthodologie pour l'enseignement de l'intercompréhension**

Tous les principes didactiques décrits ci-dessus le confirment : afin d'aider les apprenants à acquérir des compétences d'intercompréhension, les enseignants doivent s'appuyer sur une étude attentive des besoins de leurs élèves. En général, l'observation révèle en effet que la plupart des apprenants possèdent des ressources cognitives considérables, prêtes à être exploitées.

En conséquence, la tâche des enseignants est la suivante :

- a) amener les apprenants à prendre conscience de ces ressources ;
- b) donner aux apprenants la capacité d'utiliser ces ressources au moyen de stratégies appropriées.

Les ressources cognitives sont des aptitudes individuelles qui varient d'un apprenant à l'autre. Il n'est donc pas souhaitable d'avoir pour point de départ un hypothétique fonds commun de connaissances partagées par tous les apprenants. Il est bien plus utile d'amener ceux-ci à prendre conscience des différentes catégories de connaissances dans lesquelles ils pourront trouver des clés d'interprétation.

Quels sont ces domaines ? Quelles sont les catégories de connaissances utiles à cet égard ?

Plusieurs théoriciens de l'intercompréhension (Klein et Stegmann 2000, Pencheva et Shopov 2003, Rieder 2002) ont proposé des classifications des domaines pertinents, chaque classification étant centrée sur un aspect particulier. L'aperçu qui suit est une tentative d'intégrer ces propositions dans un système cohérent et unique :

- i. connaissances générales
- ii. connaissances culturelles
- iii. connaissances situationnelles
- iv. connaissances comportementales
- v. connaissances pragmatiques
- vi. connaissances scripturales
- vii. connaissances phonologiques
- viii. connaissances grammaticales
- ix. connaissances lexicales

L'hypothèse méthodologique centrale est que tous les apprenants en intercompréhension disposent de certaines ressources cognitives dans chacune de ces catégories, et que les enseignants peuvent les aider à développer des stratégies leur permettant d'exploiter ces ressources pour la compréhension de messages oraux ou écrits.

- i. Connaissances générales

Pour interpréter un message oral ou écrit, les apprenants font généralement appel à leurs connaissances générales avant leurs connaissances linguistiques. Leur

connaissance du monde et leur culture générale orientent et facilitent souvent la compréhension.

Le fait de connaître, par exemple, le contexte d'un événement historique (comme la construction du Mur de Berlin), la localisation d'un pays (comme la Guyane) ou le mode de fonctionnement d'une institution (comme le Conseil de l'Europe), c'est-à-dire le fait de posséder des connaissances historiques, géographiques ou politiques, permet à l'apprenant d'ébaucher des hypothèses quant au contenu d'un message oral ou écrit.

L'utilisation de connaissances extralinguistiques pour l'interprétation d'un texte en langue étrangère n'est pas une question de formation mais de motivation. Les enseignants doivent encourager les apprenants à mobiliser leur connaissance du monde. Ils peuvent leur faire prendre conscience de l'intérêt et des nombreuses occasions d'utiliser leurs pré-acquis.

#### ii. Connaissances culturelles

Les apprenants pourront se servir de leur connaissance d'autres cultures et des relations entre celles-ci et leur propre culture. Ils pourront reconnaître certains noms de lieux ou de personnes et en déduire que le texte traite d'événements qui s'inscrivent dans une culture donnée. Leurs connaissances seront nuancées ou au contraire stéréotypées et susceptibles d'induire des généralisations erronées. Il reste que les connaissances les plus schématiques peuvent être utiles pour procéder à une première orientation approximative.

Confronté à un message oral ou écrit, l'apprenant pourra trouver des passages qui font manifestement référence à des faits ou des événements s'inscrivant dans une culture particulière. S'il connaît la culture en question, ces repères l'aideront à comprendre le message. Une mention de l'Anatolie, par exemple, évoquera des images de la Turquie et des Turcs. Une référence à Vaclav Havel appellera des représentations de la République tchèque et de ses citoyens.

La tâche des enseignants, dans ce domaine, est double : d'une part, encourager les apprenants à exploiter leurs ressources cognitives, et d'autre part, les prémunir contre les généralisations abusives, en leur montrant notamment que les stéréotypes ne permettent pas de bien comprendre un texte.

#### iii. Connaissances situationnelles

Tout message, oral ou écrit, s'inscrit dans une situation. Qui a émis le message ? à quelle occasion ? en quel endroit ? Les réponses sont autant d'indications sur son contenu. Elles offrent aux apprenants des clés pour comprendre les grandes lignes du message.

L'auteur du message agit toujours dans le cadre d'un but personnel, à un moment précis, en un lieu défini. Il adapte son propos en fonction des personnes auxquelles il s'adresse. Si les apprenants connaissent ces éléments situationnels, ils pourront faire des suppositions éclairées quant à la signification du message.

La tâche des enseignants, dans ce domaine, est d'amener les apprenants à prendre conscience de leurs connaissances situationnelles. Ils les encourageront notamment à réunir et à exploiter les éléments dont ils disposent.

#### iv. Connaissances comportementales

L'expression orale et écrite s'accompagne fréquemment de formes de communication d'ordre comportemental. Les apprenants en intercompréhension le savent bien ; ils ont assimilé - au sein de leur propre culture ou au contact d'une autre culture qu'ils connaissent - le fait qu'on n'utilise pas que des mots pour exprimer des sentiments ou des intentions, et que d'autres modes de communication peuvent véhiculer des informations avec une grande efficacité. Dans la communication orale et directe, les formes de communication non verbales les plus courantes sont les gestes, les expressions du visage, les postures et les mouvements du corps ; dans la communication écrite et indirecte, ce sont les illustrations et la mise en forme du message.

Dans ce domaine comme dans le deuxième, la tâche des enseignants est double : ils devront aider les apprenants à prendre conscience des connaissances comportementales générales qu'ils ont acquises au sein de leur culture d'origine, mais également des possibilités d'application limitées de ces connaissances au contact avec d'autres cultures. Ils pourront expliquer aux apprenants quels sont les signes comportementaux à repérer chez les personnes originaires d'autres contextes culturels et linguistiques, et les aider à reconnaître et à interpréter ces signes en se fondant sur leurs ressources comportementales. Mais ils devront aussi mettre en évidence les différences de signification éventuelles des gestes expressifs selon le contexte culturel du « locuteur », c'est-à-dire sensibiliser les apprenants à la connotation culturelle de ces gestes. Ils pourront également, selon les cas, enseigner aux apprenants la signification concrète des principaux éléments de la gestualité de la culture visée.

#### v. Connaissances pragmatiques

La catégorie des connaissances pragmatiques est celle qui se rapproche le plus des connaissances situationnelles, car, bien souvent, les conditions pratiques dans lesquelles s'inscrit un texte sont une indication de sa fonction. Par exemple, un texte très court figurant parmi de nombreux autres textes de même longueur à la dernière page d'un journal a de fortes chances d'être une annonce. Des propos tenus à la fin d'une longue réunion servent probablement à clore la réunion et à prendre congé des participants.

Il existe de nombreux indicateurs de la fonction illocutoire d'un énoncé, accessibles aux personnes qui ignorent la langue dans laquelle il est formulé. Le format d'un texte, par exemple, permettra de lui attribuer une fonction d'assertion, d'ordre ou de promesse. Les auditeurs d'un discours pourront deviner, au ton et aux inflexions de l'orateur, s'il s'agit d'une demande, d'un engagement ou d'une excuse.

Dans ce domaine, les enseignants auront pour tâche d'inciter les apprenants à faire un usage prudent de ces pré-acquis. Ils devront avant tout leur expliquer qu'une catégorie grammaticale donnée peut avoir des fonctions pragmatiques tout à fait différentes d'une langue à l'autre. Le temps d'un verbe, par exemple, peut servir à situer une action dans le temps mais aussi à exprimer la croyance, la probabilité, la certitude ou l'intention. Les apprenants devront comprendre que leurs ressources pragmatiques peuvent être très utiles pour comprendre une



langue étrangère, mais aussi qu'elles doivent être maniées avec précaution et transposées à titre d'hypothèse provisoire uniquement.

vi. Connaissances scripturales

Face à un texte rédigé en langue étrangère, l'apprenant en compare le système scriptural à ceux qu'il connaît. Si ce système lui est familier, il pourra, en s'appuyant également sur ses repères grammaticaux et lexicaux, affiner ses suppositions quant au contenu du texte.

Les caractéristiques typographiques d'un texte telles que le découpage, l'emploi de capitales, les polices de caractères, le soulignement, les signes de ponctuation, les chiffres et les symboles ont également une signification. Les enseignants peuvent attirer l'attention des apprenants sur ces indicateurs et, en outre, faire ressortir les analogies orthographiques entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible.

vii. Connaissances phonologiques

Afin d'interpréter ce qu'il entend, tout auditeur établit des parallèles entre le système phonologique qui lui est familier et celui employé par le locuteur.

La phonétique est, au sein de la linguistique, le champ qui offre le moins de repères solides, car les codes phonétiques diffèrent d'une langue à l'autre. Il existe cependant un petit nombre d'équivalences phonétiques fondamentales entre toutes les langues européennes. Les enseignants pourront facilement mettre en évidence les principales équivalences entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible.

En ce sens, le travail sur la phonétique est exemplaire de la fonction des enseignants en intercompréhension. Il suffit d'un peu d'aide aux apprenants pour améliorer considérablement leur capacité à bien comprendre un message oral ou écrit.

viii. Connaissances grammaticales

A la lecture d'un texte formulé en langue étrangère, l'apprenant établit des hypothèses sur les structures grammaticales employées par l'auteur en s'appuyant sur ses propres connaissances grammaticales. S'il s'agit d'une langue appartenant à la même famille qu'une langue dont il connaît la grammaire, il pourra partir du principe d'un certain niveau d'analogie entre les structures grammaticales. Si par exemple le texte est divisé en petites unités par des points, ou le discours par des pauses, on pourra formuler l'hypothèse que ces unités représentent des phrases composées de sujets, de prédicats et d'attributs, et, en allant plus loin, que ces sous-unités ont une signification structurelle identique ou analogue. On retrouve ici la double tâche des enseignants en intercompréhension, qui devront faire ressortir les analogies grammaticales entre les langues tout en avertissant que les équivalences doivent être maniées avec précaution, compte tenu des significations très différentes que peuvent prendre, d'une langue à l'autre, les structures grammaticales et syntaxiques (voir également Klein et Stegmann 2000).

#### ix. Connaissances lexicales

Les connaissances lexicales utiles aux apprenants en intercompréhension sont de deux types :

- a) la connaissance du vocabulaire international ;
- b) la connaissance du vocabulaire commun à la langue maternelle de l'apprenant (ou à une autre langue qu'il connaît) et à la langue étrangère (voir également Klein et Stegmann 2000).

En ce qui concerne le premier point, toutes les langues européennes hormis le finlandais et le hongrois appartiennent au groupe des langues indo-européennes et possèdent de ce fait un noyau commun de structures syntaxiques et de vocabulaire. La plus grande partie du vocabulaire « international » descend du grec ou du latin, directement ou par l'intermédiaire d'un idiome dérivé de ces deux langues classiques. L'Européen adulte possède en moyenne un vocabulaire de 4000 mots internationaux qu'il reconnaît sans difficulté. Ce vocabulaire varie en volume et en distribution d'une langue à l'autre, mais il est largement représenté jusque dans les langues du groupe ouralien que sont le finlandais et le hongrois. Pour l'apprenant en intercompréhension, le fait de savoir qu'il possède d'ores et déjà un vocabulaire international considérable peut être d'une très grande utilité.

S'agissant du deuxième point, l'apprenant pourra tirer profit des analogies lexicales au sein de chacune des trois grandes familles de langues européennes en exploitant la richesse, par ordre décroissant, des vocabulaires panroman, pangermanique et panslave. Dans le domaine des connaissances lexicales, il appartient donc à l'enseignant d'aider l'apprenant à connaître le vocabulaire respectif des langues au sein de la famille (de langues) concernée, de lui montrer comment utiliser ce vocabulaire pour comprendre des textes dans de nouvelles langues, tout en le mettant en garde contre les « faux amis ».

## 5. Conclusion

Dans l'introduction au *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, les auteurs utilisent une image très pertinente pour décrire la situation des politiques d'enseignement des langues en Europe :

« Les réponses politiques à la question du multilinguisme se situent entre les deux extrémités d'une suite continue de positions et d'orientations : d'un côté, les politiques de réduction de la diversité et, de l'autre, le maintien et le développement de la diversité » (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, p. 7).

L'intérêt de ce modèle tient au fait qu'il classe les différentes approches de l'éducation au multilinguisme selon un seul critère : la valeur accordée à la diversité. Ce dispositif logique et simple apporte également un éclairage fort utile dans le contexte particulier de la présente étude. Il nous permet de considérer sous un angle précis les différents programmes mentionnés dans cette étude, et de les évaluer en posant la question essentielle suivante : les

programmes de *lingua franca* et les programmes d'intercompréhension servent-ils à réduire ou à promouvoir la diversité ?

La réponse est claire :

Les partisans de l'approche de la *lingua franca* ne sont nullement intéressés par le maintien de la diversité linguistique, ni par la diversification de l'enseignement des langues. Tant que leurs programmes fonctionnent, au sens que ces programmes contribuent à faciliter la communication entre un grand nombre de personnes, ils sont satisfaits. Leur démarche est pragmatique et réaliste ; ils considèrent comme un grand avantage qu'il existe aujourd'hui une langue que tout le monde parle et comprend. Ce faisant, ils négligent la dimension culturelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, et c'est pourquoi leurs programmes sont contraires aux principes du Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques éducatives.

Les partisans de l'intercompréhension, pour leur part, s'intéressent à la qualité de la communication entre ces nombreuses personnes qui doivent s'entendre, aujourd'hui et plus encore à l'avenir, par-delà les frontières culturelles. Ils pensent que la simple capacité de communiquer linguistiquement n'est pas un bagage suffisant pour les jeunes d'aujourd'hui, appelés à participer à de multiples échanges dans l'Europe du XXI<sup>e</sup> siècle. C'est pourquoi ils ne souhaitent pas que l'on traite l'apprentissage et l'enseignement des langues séparément de la tâche générale d'éducation interculturelle. En particulier, ils entendent préserver la diversité linguistique et culturelle de notre continent à l'aide de programmes de diversification au sein de l'enseignement des langues ; et ils sont convaincus que la réalisation de programmes d'intercompréhension est un bon moyen d'atteindre cet objectif.

## 6. Questions ouvertes

La discussion sur les perspectives et les chances de succès de l'intercompréhension bat son plein, et il faut bien reconnaître que certaines questions importantes n'ont pas encore trouvé de réponse satisfaisante. Les questions les plus immédiates concernent les deux aspects suivants :

- a) le champ et le niveau de compréhension qui peuvent être atteints par l'intercompréhension ;
- b) la mise en œuvre de l'intercompréhension dans les programmes des établissements d'enseignement.

S'agissant du premier aspect, l'essentiel est de savoir si l'intercompréhension permet à l'intéressé de saisir uniquement les principaux éléments du message oral ou écrit, ou si, dépassant cet objectif, elle lui permet de comprendre le message en détail et en profondeur, comme cela est souvent nécessaire.

Il n'est sans doute pas possible de donner une réponse générale à cette question. Le champ et le niveau de compréhension dépendent d'une multitude de facteurs tels que

- la proximité des langues en jeu ;

- le niveau de formation des apprenants ;
- leur intelligence verbale ;
- leur motivation.

Pour ce qui est de la proximité des langues en jeu, on peut plausiblement supposer qu'il est tout à fait possible de parvenir à une compréhension détaillée et rigoureuse d'une langue étrangère dès lors qu'elle appartient à la même famille que la langue maternelle. En revanche, nous ne savons pas encore si cet objectif peut également être atteint par-delà les frontières qui séparent les familles de langues. La question ne peut être élucidée par des calculs théoriques, mais seulement par des études empiriques. C'est principalement pour mener de telles études que les projets décrits plus haut ont été lancés.

S'agissant du deuxième aspect, les arguments présentés ici contre l'utilisation d'une langue unique faisant office de *lingua franca* ne doivent pas être compris comme une critique indirecte de l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Le Conseil de l'Europe a recommandé aux gouvernements de ses Etats membres de prendre les mesures nécessaires afin que tous les élèves aient la possibilité d'étudier plus d'une langue étrangère pendant leur scolarité. Si cette recommandation est mise en pratique, le risque qu'une des langues étudiées domine toutes les autres sera considérablement réduit.

En conséquence, la proposition d'intégrer l'intercompréhension dans les programmes scolaires ne doit pas être perçue comme une tentative de restreindre la prédominance de certaines langues privilégiées, et en aucun cas comme une attaque contre l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Pour ses promoteurs, l'intercompréhension est un complément et non une alternative au système traditionnel d'enseignement des langues (McCann 2003, 7), ce qui soulève la question de sa mise en œuvre. Plusieurs possibilités peuvent être envisagées.

La formation à l'intercompréhension pourrait être un principe directeur appliqué aux cours de langue existants. L'objectif serait alors d'accompagner l'enseignement traditionnel des langues par une réflexion continue sur les possibilités d'utilisation des connaissances et compétences relatives à certaines langues comme aide à la compréhension d'autres langues. Un tel dispositif serait une application du principe traditionnel de l'éducation par l'exemple (Doyé, 1999) au sens où l'acquisition d'une langue sert d'exemple à l'apprentissage d'autres langues, l'accent étant mis, en l'occurrence, sur l'acquisition de compétences réceptives.

La deuxième possibilité consiste à enseigner l'intercompréhension comme discipline à part entière. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* propose quelques scénarios qui peuvent également servir de modèles pour la conception de programmes d'enseignement comprenant une composante d'intercompréhension. Ces scénarios diffèrent quant au nombre de langues étudiées, aux objectifs et au contenu des cours, et au déroulement chronologique des formations. Bien entendu, la mise en œuvre doit tenir compte de la situation particulière de chaque pays, de chaque région et de chaque établissement. Faute de pouvoir présenter tous les scénarios possibles, nous devons nous concentrer sur deux exemples.

Exemple 1 : Une école offre deux cours de langue, l'un pour le niveau primaire et l'autre pour le niveau secondaire. Conformément au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le premier n'a pas pour but d'accroître graduellement la compétence communicative des élèves dans une langue particulière, mais de les sensibiliser aux langues en suscitant une prise de conscience générale des phénomènes linguistiques. Un tel cours se prête de façon idéale à l'intégration de l'enseignement de l'intercompréhension. La sensibilisation générale aux langues peut être reliée au développement concret de la capacité d'interprétation, qui est un élément essentiel de la capacité d'intercompréhension. En organisant les principaux cours de langues selon ces principes, les établissements scolaires établiraient de solides fondations pour toutes les activités de compréhension futures de leurs élèves.

Exemple 2 : Une école offre trois cours de langues étrangères, l'un au niveau primaire et deux au niveau secondaire. Le troisième de ces cours pourrait être remplacé par un cours d'intercompréhension. Plutôt que d'acquérir une compétence communicative dans une nouvelle langue, les élèves se familiariseraient avec des stratégies leur permettant de comprendre des messages oraux ou écrits formulés dans les langues les plus diverses.

## Epilogue

En guise de conclusion, donnons la parole à Umberto Eco, éminent partisan de l'idée d'intercompréhension, en espérant que les lecteurs qui n'ont jamais appris l'italien voudront bien y voir un petit exercice pratique.

Il problema della cultura europea del futuro non sta certo del poliglottismo totale, ma in una comunità di persone che possono cogliere lo spirito, il profumo, l'atmosfera di una favella diversa. Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione (Eco 2000, 19).

## References

- Ausubel, D. P. 1968, *Educational Psychology : A Cognitive View*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Bassnett, S. 1999, What Exactly is the Everyday? *Journal for the Study of British Cultures*. 2/99. 185-194.
- Batley, E., Candelier, M., Hermann-Brennecke, G. and Szepe, G. 1993, *Language Policies for the World of the Twenty-first Century. Report for UNESCO*. Paris: FIPLV.
- Capucho, F. 2002, *The Role of Intercomprehension in the Construction of European Citizenship*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Commission européenne 2004, *Education et Culture en Europe*. Lingua. Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier.
- Conseil de l'Europe, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Version intégrale et Version de synthèse) 2003, Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe, Comité des Ministres 1998, *Recommandation R (98) 6 concernant les langues vivantes*.
- Doyé, P. 1999, *The Intercultural Dimension*. Berlin: Cornelsen.
- Eco, U. 2000, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Rome
- Gagné, R. M. 1975, *The Conditions of Learning*. London & New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Holec, H. and Huttunen, I. 1997, *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Kischel, G. (ed.) 2002, *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien..* Aachen: Shaker.
- Klein, H. G. and Stegmann, T. 2000, *EuroCom Rom – Die sieben Siebe*. Aachen: Shaker.
- McCann, W. J. Klein, H. G. and Stegmann, T. 2003, *EuroComRom – The Seven Sieves*. Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. and Reinfried, M. (eds.) 1998, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Mondahl, M. 2002, Across the Germanic Language Borders – Text Selection and the Learner in the IGLO-Project. In Kischel 2002). 219-227.
- Pencheva, M. and Shopov, T. 2003, *Understanding Babel. An Essay in Intercomprehension Analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Phillipson, R. 1992, *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Piri, R. 2002, *L'enseignement des langues de moindre diffusion comme langues étrangères dans d'autres pays*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Rieder, K. 2002, *Intercomprehension in Language Teacher Education*. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes.
- Saussure, F. de 1916, 2<sup>nd</sup> ed., *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.
- Skutnabb-Kangas, T. 2004, *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO 2003, *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris: Document cadre de l'UNESCO.
- Zybatow, L. 2002, Die Slawistische Intercomprehensionsforschung und EuroComSlav. In Kischel (2002) 313-327.